

MAŁGORZATA BANACH
UNIwersytet Jagielloński

ALTERNATYWNE SPOSOBY SPRAWDZANIA I OCENY RECEPCJI PISEMNEJ W GLOTTODYDAKTYCE

Alternative assessment of reading skills in foreign language teaching

The article is concerned with alternative forms of assessing reading comprehension in the foreign language classroom. Although traditional reading tests remain an important instrument for testing reading skills and are widely used in high-stakes testing situations, they have significant limitations because of their primary focus on the product of reading comprehension. Alternative assessment tools appear to complement more traditional approaches by providing insight into the reading process, helping to identify students' strengths and weaknesses, integrating assessment with instruction and promoting autonomous learning. Among the alternative assessment instruments which may prove valuable in both developing and assessing the reading skills of students are: observing students' behaviour, miscue analysis, think-aloud protocols and introspection, interviews and class discussions, reading logs, reading rate charts, project work and task-based assessment, proficiency level descriptors, self-assessment and language portfolios. It is not necessary to implement all of these ideas during each language course. Instead, their selection should depend on the context in which reading instruction takes place.

Słowa kluczowe: czytanie w języku obcym, sprawdzanie rozumienia tekstów pisanych, ocena alternatywna

Key words: reading in a foreign language, assessing reading comprehension, alternative assessment

1. Wstęp

Przedmiotem niniejszych rozważań są alternatywne sposoby sprawdzania i oceny umiejętności uczących się w zakresie recepcji pisemnej w języku obcym. W pierwszej części artykułu przybliżone zostaną: znaczenie oceny alternatywnej w glottodydaktyce oraz powody, dla których może ona być przydatna w sprawdzaniu umiejętności czytania tekstów obcojęzycznych. Następnie pokazane zostaną różne sposoby alternatywnego oceniania sprawności rozumienia tekstów pisanych oraz zalety i ewentualne ograniczenia poszczególnych rozwiązań.

2. Ocena alternatywna jako odpowiedź na problemy tradycyjnego testowania recepcji pisemnej

Jedną z tendencji rysujących się wyraźnie we współczesnej glottodydaktyce jest zwrócenie uwagi na różnorodność form sprawdzania kompetencji uczniów. W nauczaniu języków obcych niezmiennie istotną rolę odgrywają klasyczne narzędzia kontroli umiejętności, takie jak formalne testy językowe i sprawdziany nauczycielskie. Są one stosowane zarówno w ramach kontroli i oceny kształtującej, jak i końcowej¹. Tradycyjne procedury i formaty zadań okazują się przydatne, zwłaszcza na egzaminach wysokiej stawki, w przypadku których dąży się do maksymalnej precyzji w definiowaniu standardów i jak największego obiektywizmu oceny.

Wadą takich form jest jednak między innymi to, że dostarczają one tylko fragmentarycznych i często pośrednich danych na temat umiejętności osób rozwiązujących testy. Aby temu zaradzić, w praktyce dydaktycznej warto odwoływać się również do innych sposobów sprawdzania i oceny umiejętności uczących się. W warunkach klasowych nauczyciel ma bowiem do dyspozycji cały szereg dodatkowych narzędzi pozwalających uzyskać pełniejszy obraz umiejętności grupy. Działania tego typu składają się na tzw. ocenę alternatywną, która zakłada między innymi, że ocenianie ma stanowić integralną część procesu dydaktycznego, podkreślać postępy i umiejętności uczniów, a także dostarczać dalszych sugestii co do sposobów uczenia się (Komorowska 2002: 155). Ocena alternatywna, określana także jako „ocena nieformalna” czy „nieformalne sposoby oceny” (Alderson 2005: 257; Grabe 2010: 362; Koda 2010: 242), pełni zatem funkcję kształtującą.

Ocena alternatywna wydaje się dostarczać sporo godnych uwagi rozwiązań, które można wykorzystać w celu sprawdzenia umiejętności uczących się w zakresie recepcji pisemnej w języku obcym. W wielu wypadkach taki sposób kontroli stanowi bowiem odpowiedź na dylematy nierozłącznie związane z tradycyjnym testowaniem sprawności czytania. Warto przypomnieć pokrótce niektóre z nich.

Kontrola recepcji pisemnej stawia przed autorami testów i zadań szczególne wyzwania wynikające z samej natury czytania ze zrozumieniem, będącego procesem „prywatnym i cichym” (Alderson 2005: 270). Mimo iż konstrukcja trafnych i rzetelnych zadań sprawdzających rozumienie (np. pytań wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz/brak informacji, jednostek na dobieranie) oraz ich ocena mogą się wydawać stosunkowo proste, to łatwość testowania umiejętności receptywnych okazuje się pozorna; proces rozumienia wymyka się bowiem obserwacji, a o jego przebiegu

¹ Kontrola i ocena kształtująca (inaczej formatywna) ma miejsce w trakcie kursu, a jej rolą jest „kierowanie uczeniem się danej jednostki czy grupy, odkrywanie trudności i mocnych stron uczącego się, wskazywanie na procedury prowadzące do polepszenia wyników” (Janowska 2011: 263). Kontrola i ocena końcowa pełni funkcję podsumowującą; przeprowadzana po zakończeniu nauki bada rezultaty kształcenia i często na jej podstawie dokonuje się klasyfikacji i selekcji uczących się oraz wystawia się dyplomy i certyfikaty (zob. tamże).

wnioskujemy na podstawie produktu, czyli odpowiedzi w – zazwyczaj zamkniętych – zadaniach testowych (Hughes 1989: 116). Prowadziło to niektórych badaczy do postawienia pytania, czy – pomimo istnienia wieloletniej tradycji kontroli recepcji pisemnej – rozumienie można w ogóle mierzyć (Spolsky 1994: 141).

Centralnym problemem w testowaniu czytania jest trudność związana z interpretacją wyników. Zdający mógł udzielić niepoprawnej odpowiedzi z powodu nieznamości słowa czy kluczowej struktury gramatycznej, błędów wnioskowania, nieuwagi, niewłaściwego odczytania pewnych fragmentów. W zadaniach posługujących się pytaniami często mamy do czynienia z dodatkowym tekstem (właśnie tekstem pytań), którego rozumienia oczekuje się od kandydata. Na trudność zadania, pojmowanego w testowaniu jako całość złożona z instrukcji, materiału wyjściowego i oczekiwanej reakcji kandydata (zob. LZK 2004: 53), wpływ ma zarówno trudność tekstu, jak i poziom trudności jednostek testu². Także przyjęcie założenia, że ta sama odpowiedź na pytanie może być wynikiem procesu przebiegającego nieco inaczej u różnych zdających, uświadamia nam bardzo wyraźnie, że wnioskowanie na temat umiejętności kandydatów na podstawie odpowiedzi udzielonych przez nich w zadaniach zamkniętych jest zadaniem niezwykle skomplikowanym (Alderson, Lukmani 1989: 264).

Narzędzia alternatywne w stosunku do tradycyjnych testów językowych pozwalają niejednokrotnie uzyskać wgląd w proces czytania, zarejestrować nawet drobne zmiany w umiejętnościach ucznia, a dzięki potencjalnemu bogactwu danych okazują się bardzo przydatne w diagnozie uczącego się i w określeniu jego mocnych i słabych stron (Alderson 2005: 332; Koda 2010: 242; Grabe 2010: 361; Chodkiewicz 2003: 17-21). W pewnych kontekstach – na przykład w pracy z osobami dorosłymi – ich użycie może budzić mniejszy opór niż stosowanie sformalizowanych testów (zob. Alderson 2005: 257). Jak podkreśla William Grabe (2010: 361-363), aby nieformalna ocena odniosła zamierzony skutek, powinna być stosowana w sposób planowy i ciągły.

3. Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny rozumienia tekstów obcojęzycznych

Wśród alternatywnych form oceny wymienianych w różnych opracowaniach³ pojawiają się m.in.: obserwacja zachowania uczącego się, analiza błędów popełnionych

² Mianem jednostki testu określa się „najmniejszy element testu, za który przyznawany jest oddzielny punkt bądź punkty” (*Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* 2004: 77).

³ Omawiając nieformalne sposoby oceny sprawności czytania, opieram się m.in. na następujących publikacjach: N. Anderson (1999), J.C. Alderson (2005), H. Chodkiewicz (2003), W. Grabe (2010), I. Janowska (2011), K. Koda (2010), H. Komorowska (2002).

podczas głośnego czytania, protokół głośnego myślenia i inne formy introspekcji, wywiady i swobodne dyskusje w klasie, prowadzenie dzienników lektury, wykresy tempa czytania, prace projektowe i ewaluacja oparta na zadaniach, odniesienie do wskaźników biegłości, samoocena i portfolio⁴. Zostaną one poniżej kolejno omówione.

Część z tych sposobów przypomina badania jakościowe zmierzające do opisu procesu czytania lub czerpie z nich inspiracje (zob. Alderson 2005: 332-351; Chodkiewicz 2009: 50-52). Warto podkreślić, że w praktyce dydaktycznej nie jest konieczne, a często nie jest nawet możliwe, korzystanie z wszystkich wymienionych opcji – podczas gdy niektóre z nich stosunkowo łatwo zastosować, to o doborze innych decydują takie czynniki, jak m.in. wymagania programowe, poziom zaawansowania i profil uczących się, specyfika i liczba godzin kursu.

Obserwowanie zachowania uczącego się to nieodłączna część pracy nauczyciela, praktyka ta nie stanowi zatem rewolucji w dydaktyce. Współcześnie można jednak dostrzec jej dowartościowanie mające związek z wieloaspektowym ujęciem ewaluacji, pojmowanej jako „systematyczny proces gromadzenia i analizowania danych” (Janowska 2011: 262). Skuteczność obserwacji warunkowana jest między innymi ich właściwym ukierunkowaniem i systematycznością, co wymaga świadomego wysiłku ze strony uczącego. Niewątpliwie obserwację łatwiej prowadzić w niewielkich grupach, w których nauczyciel może poświęcić odpowiednią ilość czasu każdemu uczniowi. Obserwacje mogą dotyczyć stopnia aktywności studentów w dyskusjach na temat przeczytanych tekstów, czasu, jaki zajmuje im lektura wskazanego fragmentu, poprawności głośnego odczytu danego tekstu oraz ich odpowiedzi na pytania do tekstu. W tym ostatnim przypadku nauczyciel powinien wymagać od uczących się, by uzasadniali wybierane lub samodzielnie formułowane odpowiedzi i odwoływali się przy tym do odpowiednich fragmentów tekstu lub wyjaśniali swój tok myślenia. Pozwala to uczącemu wychwycić ewentualne braki językowe lub błędy w rozumowaniu popełnione przez czytających. Obserwacja nie powinna być jednak traktowana tylko jako możliwość doraźnej korekty niepoprawnych odpowiedzi; dane zdobyte w jej trakcie należy wykorzystać w celu doskonalenia procesu dydaktycznego oraz jako źródło wskazówek na przyszłość dla uczących się.

Nieco podobną do obserwacji, ale bardziej kontrowersyjną techniką jest **analiza błędów** (tzw. *miscue analysis*) – głównie przejęczyzeń i pominięć, popełnionych przez uczącego się w trakcie głośnego czytania. W pewnym okresie cieszyła się ona dużym zainteresowaniem wśród specjalistów zajmujących się nauczaniem języka angielskiego, wierzono bowiem, że pozwala uchwycić naturę problemów napotkanych przez czytelnika podczas lektury. Właściwa interpretacja pomyłek okazuje się jednak kwestią bardzo złożoną i czasochłonną, sama analiza koncentruje się zwykle

⁴ Nowe perspektywy w sprawdzaniu rozumienia tekstów otwiera również wykorzystanie tekstów komputerowych; zagadnienie to wykracza jednak poza przedmiot tego artykułu (zob. Alderson 2005: 351-356).

na poziomie pojedynczych słów, a nie na szerzej pojmowanej konstrukcji znaczenia, zwraca się również uwagę, że głośne czytanie nie przebiega w identyczny sposób jak czytanie ciche (Alderson 2005: 340-341; Koda 2010: 243). Wykorzystanie tej metody jest zatem obecnie dość ograniczone.

Sprawdzanie czytania ze zrozumieniem za pomocą **protokołu głośnego myślenia** (*think-aloud protocol*) polega natomiast na tym, że lekturze tekstu na bieżąco towarzyszą uwagi czytającego; z założenia mają być one swobodne i nieustrukturyzowane, gdyż stanowią rodzaj strumienia świadomości (Alderson 2005: 333). Celem takiego badania jest uzyskanie wglądu w przebieg procesu rozumienia tekstu. Wadą protokołów głośnego myślenia jest to, że w pewnych przypadkach zakłócają proces lektury; ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy czytający koncentruje się bardziej na tym, jak w obcym języku przekazać informacje na temat tego, co robi, niż na samym czytaniu – takie ryzyko jest bardzo wysokie zwłaszcza w przypadku osób słabiej znających język (Anderson 1999: 95). W niewielkich grupach na wyższych poziomach zaawansowania procedura ta może jednak stanowić ciekawe urozmaicenie lekcji oraz służyć nie tylko uzyskaniu przez nauczyciela informacji na temat trudności napotkanych przez uczących się w trakcie lektury i stosowanych przez nich strategii, ale również zwiększeniu samoświadomości uczniów. Warto w takiej sytuacji zadbać o nagranie przebiegu lektury u poszczególnych osób biorących udział w takim badaniu. Do interesujących wniosków może prowadzić również porównanie tych nagrań. Ponieważ jest to stosunkowo czasochłonna forma zdobywania informacji na temat kompetencji uczących się, jej stosowanie ma sens w ramach kursów, podczas których realizowane są osobne zajęcia z rozumienia tekstów pisanych (ma to zwykle miejsce na kursach o bardzo dużej liczbie godzin).

Inną formą **introspekcji** są **samoobserwacje** studentów dokonywane przez nich zaraz po przeczytaniu tekstu czy rozwiązaniu zadania; mogą one przybierać formę pisemną lub ustną, wymagać zakreślenia pozycji z listy lub sformułowania własnej odpowiedzi. Skuteczność stosowania takich działań dydaktycznych zależy w dużej mierze od poziomu świadomości uczących się, ich sprawności werbalnej i umiejętności posługiwania się metajęzykiem (wydaje się zatem, że ich wykorzystanie ma sens w pracy ze starszą młodzieżą i osobami dorosłymi), bardziej wiarygodne wydają się przy tym otwarte wypowiedzi uczestników badania niż zaznaczanie przez nich pewnych zdań z przygotowanych przez nauczyciela list (zob. Alderson 2005: 334). Zaletą takiej formy jest między innymi to, że można ją stosować także w większej grupie.

Podobną technikę stanowią **wywiady i swobodne dyskusje w klasie**. Mogą one dotyczyć dość ogólnych kwestii, jak preferencje i osobiste nawyki czytelnicze uczących się, trudności napotymane przez nich w trakcie lektury tekstów, stawiane sobie przez nich cele i ogólny postęp w rozwoju umiejętności rozumienia tekstów. Rozmowy tego rodzaju zakładają też nierzadko użycie opisanych wyżej sposobów, polegających na obserwacji przez uczących się własnych procesów towarzyszących czytaniu. Nauczyciel prosi wtedy na przykład studentów lub studenta o wymienienie

strategii stosowanych podczas lektury konkretnego tekstu (zob. Grabe 2010: 362; Alderson 2005: 336-337; por. Janowska 2011: 347 i n.).

Warto mieć również świadomość ograniczeń związanych z próbą oceny postępu studentów na podstawie ich samoobserwacji, wywiadów z nimi i dyskusji na temat rozwoju sprawności czytania. Przede wszystkim wywiady z pojedynczymi osobami można przeprowadzać regularnie, jeśli nauczyciel ma pod opieką niewielką liczbę studentów (w przypadku swobodnych dyskusji na forum klasy to ograniczenie już nie istnieje).

Ponadto decydując się na przeprowadzanie wywiadów, zaangażowanie studentów w prowadzenie samoobserwacji i w udział w dyskusjach dotyczących problemów w czytaniu, uczący musi odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim języku powinny one przebiegać. O ile na wysokim poziomie zaawansowania można przygotować studentów do wypowiedzi metajęzykowej w języku docelowym, o tyle na niskich poziomach właściwym rozwiązaniem byłoby w takiej sytuacji użycie (przynajmniej od czasu do czasu) języka ojczystego uczących się. Jest to wykonalne w typowej sytuacji szkolnej, w której nauczyciel i uczniowie posługują się na co dzień tym samym językiem ojczystym, albo podczas lekcji z rodzimym użytkownikiem nauczanego języka, który równocześnie zna dobrze język ojczysty studentów. Ponieważ użycie na lekcji języka innego niż docelowy budzi jednak opór niektórych nauczycieli, ewentualnym rozwiązaniem w grupach na niskich poziomach mogłoby być formułowanie uwag pisemnych w języku ojczystym uczących się, pod warunkiem że nauczyciel zna te języki. Inne rozwiązanie to przeprowadzanie z uczniami indywidualnych wywiadów w ramach konsultacji pozalekcyjnych (co, jak wspomniano, jest możliwe, jeśli nauczyciel pracuje z małą grupą studentów).

Innym sposobem monitorowania przez nauczyciela rozwoju umiejętności uczących się w zakresie recepcji pisemnej może być również wymóg prowadzenia przez nich różnego typu **dzienników lektury**. Dzienniki takie zawierają zwykle informacje dotyczące tego, co i kiedy czytał uczący się, i ewentualnie wpis na temat czasu poświęconego na lekturę danego materiału, jak również osobisty komentarz czytelnika. Zaletą tej metody jest możliwość jej wykorzystania także w grupach dużych, wielojęzycznych, w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, na różnych poziomach zaawansowania i podczas kursów o różnym wymiarze godzin. Dodatkowym atutem jest tu łatwość dostępu do publikacji obcojęzycznych, jaką przyniósł Internet. Dzienniki lektury można wprowadzić do pracy z uczniami bardzo wcześnie, ale szczególnie atrakcyjne są one dla osób średnio zaawansowanych i zaawansowanych. Możliwość indywidualnego doboru lektur zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potrzebami motywuje uczących się do czytania w języku obcym również poza szkołą oraz sprzyja wzrostowi ich autonomii. Systematyczny i rozległy kontakt z tekstami pisanymi jest niezbędny, by można było osiągnąć wysoki poziom znajomości języka – wyniki badań wskazują, że po słuchaniu czytanie jest drugą sprawnością najczęściej wykorzystywaną podczas przyswajania języka obcego (Seretny, Lipińska 2005: 188).

Wraz ze wzrostem biegłości w recepcji tekstów rośnie też **tempo czytania**. Także ono może być brane pod uwagę w ocenie nieformalnej. Oblicza się je, dzieląc liczbę słów pojawiających się w danym tekście przez czas (liczony w minutach), którego czytający potrzebował na lekturę tego tekstu. Regularne prowadzenie takich pomiarów pozwala zaobserwować i zanotować zmiany w umiejętnościach uczących się (Anderson 1999: 91).

W. Grabe (2010: 289) podaje, że średnie tempo lektury osiąmane przez płynnie czytających rodzimych użytkowników języka wynosi od 250 do 300 słów na minutę (por. Kurcz 1992: 166)⁵. Na tempo lektury może mieć ponadto wpływ obrany przez czytającego cel⁶. Lektura tekstu w języku obcym przebiega często mniej sprawnie, m.in. ze względu na wolniejszą identyfikację słów, niejednokrotnie także wolniejsze przetwarzanie składni i warstwy semantycznej (Grabe 2010: 133). Dane na temat właściwego tempa czytania w języku obcym nie są jednoznaczne, jednak sugeruje się, że uczący się powinien dążyć do zbliżenia swojej szybkości czytania do tempa rodzimych użytkowników języka. Neil Anderson (1999: 60) dokonuje przeglądu różnych stanowisk, z których wynika, że w normalnej sytuacji lektury optymalne tempo czytania powinno wynosić około 300 słów na minutę (jako minimalne tempo można przyjąć natomiast 200 słów na minutę). Samo tempo przesuwania wzroku po tekście nie mówi nam jednak nic na temat stopnia zrozumienia jego treści; pomiarom tempa czytania powinna zatem towarzyszyć jakaś forma kontroli rozumienia. Regularne pomiary tempa czytania indywidualnych studentów nie zawsze będą możliwe – trudno byłoby je przeprowadzić np. w większych grupach. Warto jednak pamiętać, że nauczyciel może w mniej precyzyjny sposób monitorować i porównywać tempo czytania poszczególnych uczniów w ramach obserwacji zachowania uczących się podczas lektury tekstu.

Okazję do zastosowania alternatywnych w stosunku do testów form sprawdzania umiejętności w zakresie recepcji pisemnej stanowią także różnego rodzaju **prace projektowe i wykonywanie zadań**, będących jednym z centralnych pojęć *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i pojmowanych jako „działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego” (ESOKJ

⁵ Ten sam badacz przywołuje jednak różne badania, których wyniki wskazują, że szybkość czytania może zależeć m.in. od języka (zob. Grabe 2010: 118-121).

⁶ Według I. Kurcz (1992: 173) metoda szybkiego czytania w celu ogólnej orientacji w problematyce tekstu (*skimming*) zakłada tempo w granicach 800-1500 słów na minutę, a przeszukiwanie tekstu w celu lokalizacji określonej informacji lub fragmentu (*scanning*) – około 1000 słów na minutę. Inne dane podaje R.P. Carver (1990), który tempo czytania pobieżnego (*skimming*) szacuje na 450 słów na minutę, a tempo przeszukiwania tekstu (*scanning*) – na 600 słów na minutę (za: Anderson 1999: 60). W przypadku bardzo szybkiej lektury fiksacje dotyczą mniejszej liczby słów, a zatem procesy te nie są do końca reprezentatywne dla normalnego czytania (zob. tamże).

2003: 20)⁷. Realizacja danego projektu czy wykonanie zadania wymagają często od uczących się między innymi wyszukiwania w tekstach informacji na określony temat krytycznej oceny i porównywania danych dostępnych w różnych źródłach (zob. Komorowska 2002: 156). Projekty i zadania sprawdzą się w grupach małych i większych, można dostosować je do poziomu zaawansowania, zainteresowań i wieku uczących się. Niewątpliwą zaletą projektów i zadań jest powiązanie dydaktyki z użyciem języka w sytuacjach pozalekcyjnych, a także integracja sprawności. Za wadę tego rozwiązania dydaktycznego należy jednak uznać to, że nauczyciel nie zawsze jest w stanie dokładnie oszacować wkład poszczególnych osób w wykonanie projektu czy zadania, a więc określić również, w jakim stopniu konkretni uczący się zrozumieli teksty.

Jak zauważa Iwona Janowska (2011: 263), w procesie nauczania przez wykonywanie zadań ewaluacja ma stosunkowo często charakter holistyczny, a jej zasadniczym celem jest ciągle udoskonalanie procesu dydaktycznego. Istnieje jednak możliwość oparcia ewaluacji na zadaniach, a więc konstrukcji specjalnych zadań ewaluacyjnych. Tworząc je, należy „wybrać poziom i kompetencję, wskazać deskryptor, wybrać odpowiedni typ zadania (...) najbardziej dostosowany do ewaluacji danej kompetencji, określić sytuację komunikacyjną, ustalić kryteria oceny” (tamże: 270)⁸. W ewaluacji za punkt odniesienia służyć mogą **wskaźniki biegłości językowej** zawarte w *Europejskim systemie opisu...* i prezentujące kompetencje użytkowników języka od poziomu A1 do poziomu C2.

W publikacji Rady Europy przedstawiono kilka skal deskryptorów dotyczących recepcji pisemnej. Obok skali prezentującej ogólny opis umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem opracowano również wskaźniki dla kategorii: czytanie i rozumienie korespondencji, czytanie w celu orientacji, czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji, czytanie i rozumienie instrukcji (zob. ESOKJ 2003: 70-71). Wskaźniki biegłości ilustrujące rozwój kompetencji użytkowników języka w zakresie rozumienia tekstów zamieszczono również w skali ogólnej poziomów biegłości językowej (tamże: 33)⁹.

⁷ W sytuacji dydaktycznej mogą to być zadania: „z życia wzięte” wybrane „na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się (...)” oraz „zadania o szczególnie «pedagogicznym» charakterze, których podstawą jest społeczny, interaktywny i bezpośredni charakter sytuacji edukacyjnej, w której uczestnicy chętnie angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonywania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego” (ESOKJ 2003: 136).

⁸ Przykładowy scenariusz ewaluacji oparty na zadaniach pokazuje I. Janowska (2011: 270-273).

⁹ W świetle omawianej publikacji progresję w zakresie czytania można dostrzec na wielu płaszczyznach. Wraz ze wzrostem zaawansowania uczących się powiększa się zakres typów tekstów i rodzajów dyskursu, które są oni w stanie zrozumieć, wzrasta także długość czytanych materiałów, ich zakres tematyczny, poziom abstrakcji, stopień złożoności pojęciowej, strukturalnej i językowej. Zmianom ulega ponadto poziom przetwarzania: liczba oraz rodzaj operacji i strategii wykorzystywanych w pracy z tekstem.

Zastosowanie skal biegłości językowej w ewaluacji ułatwia porównywanie kompetencji osób uczących się języków obcych w różnych miejscach i w odmienny sposób. Z drugiej strony skale wskaźników biegłości prezentowane w dokumencie często zawierają dość ogólne sformułowania, które przy ustalaniu kryteriów oceny należy odpowiednio uszczegółowić, np. przez sięgnięcie do inwentarzy programowych, odwołanie się do list (np. rodzaje tekstów, sfery życia) obecnych w ESOKJ (Janowska 2011: 268).

W *Europejskim systemie opisu...* zwrócono również uwagę na znaczenie **samooceny**. Twórcy publikacji podkreślają, że jest to: „(...) sposób wzmacniania motywacji i świadomości językowej, wspierania uczących się w wykorzystywaniu własnych atutów i rozpoznawaniu swoich słabych stron – a przez to skuteczniejszym sterowaniu własnym uczeniem się” (ESOKJ 2003: 166).

Jak zauważa I. Janowska (2011: 275), prawidłowe szacowanie własnych kompetencji jest trudne dla uczących się z każdej grupy wiekowej. Względy osobowościowe powodują, że pewni uczniowie mają tendencję do zawyżania oceny własnych umiejętności, podczas gdy inni systematycznie ocenę tę zaniżają. Aby uczący się właściwie dokonywali oceny własnych kompetencji, powinni zostać do tego przygotowani przez nauczyciela. Także tu dużą pomoc stanowią mogą skale oparte na wskaźnikach biegłości językowej. W *Europejskim systemie opisu...* zamieszczono kilka tabel przydatnych jako narzędzie samooceny. Deskryptory odnoszące się do recepcji pisemnej odnajdziemy w tabeli: *Poziomy biegłości językowej: samoocena* (ESOKJ 2003: 34), jak również wśród skal samooceny systemu DIALANG, skonstruowanych jako zestaw wypowiedzi samooceniających i powstałych w oparciu o wskaźniki biegłości ESOKJ. Skale samooceny DIALANG zamieszczono w załączniku C do dokumentu Rady Europy (zob. tamże: 200-203). Samoocena dokonywana w ten sposób przypomina samoobserwację, jednak przebiega w sposób bardziej ustrukturyzowany, co ma duże znaczenie w przypadku osób cechujących się niską świadomością metajęzykową (a równocześnie systematycznie praktykowana samoocena rozwija tę świadomość). Zaletą samooceny opartej na skalach wskaźników biegłości językowej jest też fakt, iż uczący się na niższych poziomach zaawansowania mogą posłużyć się deskryptorami sformułowanymi we własnym języku.

Ważną rolę we wdrażaniu uczących do oceny własnych umiejętności może odegrać także *Europejskie portfolio językowe*. Rozpowszechnione ono zostało w Europie w 2001 roku, a w poszczególnych krajach europejskich, w tym w Polsce, pojawiły się dostosowane do lokalnych kontekstów wersje dla różnych grup wiekowych¹⁰. Pierwsza z trzech części *Portfolio – Paszport językowy* – zawiera między innymi tabelę samooceny. W części trzeciej – *Dossier* – uczący się gromadzi materiały (np. przykładowe prace) dokumentujące jego kompetencje.

¹⁰ Warto tu wymienić niektóre jego wersje, np.: *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych* (2005).

Europejskie portfolio językowe obejmuje informacje na temat kompetencji w zakresie wszystkich działań językowych. W opracowaniach poświęconych sprawności czytania (Alderson 2005: 260; Grabe 2010: 363; Anderson 1999: 92) jako jedno z alternatywnych narzędzi oceny wymienia się jednak także mniej formalne dokumentacje typu portfolio, stosowane w ramach osobnych zajęć z rozumienia tekstów pisanych i dotyczące wyłącznie czytania. Mogą one zawierać np.: listy przeczytanych książek i krótszych tekstów, przykładowe przeczytane materiały, informacje na temat wzrostu tempa czytania, refleksje na temat stosowanych strategii, skale oceny i dokonanego postępu. Tak rozumiane portfolio można uznać za rozbudowaną wersję dziennika lektury. Zaangażowanie uczących się w budowanie własnego portfolio rozwija u nich umiejętność samooceny, wzmacnia ich motywację do kontaktu z tekstami obcojęzycznymi oraz kształtuje autonomię.

Niewielu nauczycieli ma jednak do dyspozycji osobne zajęcia przeznaczone na rozwijanie sprawności czytania. Stanowi to przeszkodę w zastosowaniu tak rozbudowanej formy portfolio, ograniczającej się wyłącznie do dokumentowania rozwoju recepcji pisemnej. *Europejskie portfolio językowe* wydaje się bardziej uniwersalne ze względu na rozpoznawalność, zakres, jak również dlatego, że można je z powodzeniem wykorzystać zarówno na kursach ogólnych o niewielkiej liczbie godzin, jak i na kursach, podczas których sprawności czytania poświęca się regularnie osobne zajęcia. Mniej formalne, rozbudowane portfolio dotyczące jedynie recepcji pisemnej mogłoby okazać się przydatne podczas specjalnych kursów ukierunkowanych wyłącznie na rozwój tej umiejętności.

4. Podsumowanie

Jak pokazywano w powyższych rozważaniach, nie wszystkie wymienione narzędzia oceny nieformalnej znajdują zastosowanie w każdym kontekście dydaktycznym. Ważne jest, by nauczyciele mieli świadomość wad i zalet poszczególnych rozwiązań oraz by w przemyślany sposób włączali wybrane z nich do swojej pracy z uczniami.

O możliwości szerokiego zastosowania możemy mówić w przypadku: obserwacji zachowania uczniów, prowadzenia przez uczących się dzienników lektury, prac projektowych i ewaluacji opartej na zadaniach, zastosowania wskaźników biegłości, wdrażania uczących się do samooceny i wykorzystania *Europejskiego portfolio językowego*.

Na kursach prowadzonych w małych grupach, podczas których rozwijaniu sprawności czytania poświęca się osobne zajęcia, można również wykorzystać pomiary tempa czytania, protokół głośnego myślenia czy wywiady z uczącymi się. Zastosowanie dwóch ostatnich form, a także odwołanie się do samoobserwacji uczniów i swobodne dyskusje na temat rozwoju sprawności czytania u poszczególnych uczących się (oraz ewentualnie analiza błędów popełnionych podczas głośnego czytania) okazują się bardziej użyteczne w grupach o wyższym poziomie zaawansowa-

nia i większej świadomości metajęzykowej. Rozbudowane portfolio dokumentujące rozwój sprawności czytania warto wprowadzać na kursach w całości poświęconych rozumieniu tekstów pisanych.

Decyzja o wykorzystaniu alternatywnych sposobów sprawdzania i oceny rozumienia tekstów nie powinna również wykluczać użycia klasycznych sprawdzianów i testów językowych. Omawiane tutaj alternatywne formy kontroli recepcji pisemnej mogą jednak, co podkreślają badacze (Anderson 1999: 88; Alderson 2005: 269; Chodkiewicz 2003: 21-22), znacząco poszerzyć naszą wiedzę na temat sprawności czytania oraz mieć pozytywny wpływ na proces dydaktyczny.

Bibliografia

- Alderson J.C. (2005), *Assessing reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson J.C., Lukmani Y. (1989), *Cognition and reading. cognitive levels as embodied in test questions*, „Reading in a Foreign Language” Vol. 5, no. 2, s. 253-270.
- Anderson N. (1999), *Exploring second language reading. Issues and strategies*, Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej (2004), tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków.
- Carver R.P. (1990), *Reading rate. A review of research and theory*, Academic Press, San Diego.
- Chodkiewicz H. (2003), *Czytanie jako proces i produkt: implikacje dla nauczania języków obcych*, [w:] *Wybrane zagadnienia glottodydaktyki*, J. Arabski (red.), Wyd. WSZMi-IO, Katowice, s. 11-24.
- Chodkiewicz H. (2009), *Problemy nauczania umiejętności czytania w języku drugim/obcym w świetle najnowszych badań naukowych*, „Neofilolog”, nr 32, s. 49-64.
- Europejskie portfolio językowe dla dorosłych (2005), CODN, Warszawa.
- Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (2006), CODN, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), CODN, Warszawa.
- Grabe W. (2010), *Reading in a second language. Moving from theory to practice*, Cambridge University Press, New York.
- Hughes A. (1989), *Testing for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Koda K. (2010), *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*, Cambridge University Press, New York.
- Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa.
- LZK: *Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* (2004), tłum. M. Gaszyńska, A. Seretny, Universitas, Kraków.

- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Spolsky B. (1994), *Comprehension testing, or can understanding be measured?*, [w:] *Language and understanding*, G. Brown, K. Malmkjaer, A. Pollitt, J. Williams (eds.), Oxford University Press, Oxford, s. 141-152.